

¿QUÉ PRÁCTICAS INCLUSIVAS GENERAN EL TRABAJO EN GRUPOS INTERACTIVOS? DOS ESTUDIOS DE CASO

WHAT INCLUSIVE PRACTICES DOES THE WORK
IN INTERACTIVE GROUPS GENERATE? TWO CASE STUDY

CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ*

Resumen

Los grupos interactivos son una práctica educativa de éxito que potencia la inclusión educativa en el aula de todos los estudiantes. Se basa en la interacción del alumnado en el aprendizaje, el trabajo cooperativo y la heterogeneidad e inclusión en el aula. En esta investigación nos preguntamos qué prácticas inclusivas concretas se ven potenciadas con esta forma de trabajo. Para ello hemos realizado dos estudios de caso en dos centros educativos de Educación Primaria con metodología cualitativa. Los resultados muestran que se producen relaciones de colaboración y solidaridad entre niños y adultos, hay respeto a todas las personas, se genera un sentimiento de pertenencia y participación, se generan relaciones de compañerismo y amistad y se gestionan positivamente los conflictos. Las conclusiones señalan la relevancia de emplear grupos interactivos en los centros educativos para que todos los alumnos puedan desarrollarse al máximo y de manera inclusiva.

Palabras clave: Inclusión, grupos interactivos, aprendizaje dialógico, práctica educativa de éxito.

Abstract

Interactive groups, as a successful educational activity, promote inclusive education for all students in the classroom. These groups are based on the students'

* Doctora en Pedagogía. Profesora en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación de Universidad de Cantabria. España E-mail: alvarezmc@unican.es

learning interaction, collaborative work, heterogeneity and classroom inclusion. In this investigation, we asked what specific inclusionary practices are enhanced with this way of working. In order to answer this, we carried out two case studies in two primary schools following a qualitative approach. The results show that partnerships and solidarity take place between children and adults, there is respect for all people, a sense of belonging and participation is created, companionship and friendship are generated and conflicts are managed positively. The findings highlight the importance of using interactive groups in schools so that all students can develop at their maximum potential in an inclusive manner.

Keywords: Inclusion, interactive groups, dialogic learning, successful educational practice.

Introducción

GRUPOS INTERACTIVOS es una práctica inclusiva de aprendizaje cada vez más puesta en práctica por los centros educativos. Sin embargo, aún se trata de una práctica minoritaria. Básicamente, consiste en dividir al alumnado en pequeños grupos heterogéneos para que resuelvan actividades escolares, de tal modo que entre ellos tengan que ayudarse para resolverlas y entenderlas. Además, en cada grupo se cuenta con la colaboración de una persona voluntaria de la comunidad que se ocupa de que en los grupos haya interacciones comunicativas, colaboración y respeto. En el aula están el profesor-tutor (que es quien planifica las tareas) y los profesores especialistas que sean necesarios (pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, etc.). De este modo, todos los estudiantes tienen el apoyo que necesitan dentro del aula (Valls & Kyriakides, 2013).

Esta práctica se basa en tres pilares que la investigación ha demostrado que son muy relevantes y necesarios en una educación de calidad: (1) la interacción en el aprendizaje, (2) el trabajo cooperativo y (3) la heterogeneidad e inclusión en el aula (Valls & Kyriakides, 2013).

Por una parte, la investigación ha venido poniendo de relieve la relevancia de la interacción en el aprendizaje (Villalta, 2009; Mercer & Howe, 2012) y del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008). La interacción en

el aprendizaje implica el diálogo entre los miembros del aula, insta a la argumentación y diversifica los intercambios, superando “concepciones bancarias” (Freire, 2003). En aquellos entornos educativos en los que se ha potenciado la interacción dialógica se ha comprobado desde la investigación que el aprendizaje es más profundo y eficaz (Wells & Arauz, 2006; Gillies, 2014), puesto que se desarrollan habilidades de pensamiento, cuestionamiento y construcción conjunta de conocimiento (Teo, 2013) y mejoran habilidades instrumentales básicas como hablar, escuchar, sintetizar, argumentar y esquematizar (Reznitskaya et al., 2009; Remedios, Clarke & Hawthorne, 2012).

Asimismo, diversos estudios han puesto de manifiesto el interés de que el alumnado participe en contextos de trabajo en grupo con sus iguales o con compañeros más avanzados académicamente para mejorar el rendimiento escolar (Remedios, Clarke & Hawthorne, 2012; Grau & Whitebread, 2012). Cuando dos estudiantes se explican entre sí la resolución de una actividad ponen en juego destrezas y habilidades cognitivas básicas y fundamentales (Gillies & Khan, 2009; Webb et al., 2009) y mejoran su competencia instrumental, al tener que tomar acuerdos, primando el objetivo de resolver satisfactoriamente la actividad (MacQuarrie, Howe & Boyle, 2012). Al mismo tiempo, se generan climas educativos en los que predominan las actitudes y valores solidarios (Christie, Tolmie, Thurston, Howe & Topping, 2009).

Pero en grupos interactivos el alumnado no solamente cuenta con el apoyo de sus iguales, ya que también participan personas con perfiles muy variados en calidad de voluntariado. El voluntariado suele estar formado por familiares, ex-alumnado, maestros/as y otros miembros de la comunidad (Álvarez & Puigdemívol, 2014). Estas personas en ocasiones tienen un bajo nivel académico, pero no por ello son rechazadas, sino que son bienvenidas. La presencia de personas voluntarias diversas incorpora a los centros educativos el capital cultural de su comunidad (González & Moll, 2002), generándose sinergias que favorecen el acercamiento entre la escuela y su entorno, un hecho que ha sido puesto de manifiesto por numerosos estudios como básico en la mejora de las dinámicas organizativas de los centros, el éxito educativo del alumnado y en su estímulo para el aprendizaje (Durand, 2013; García & Ríos, 2014). Además, hay estudios que han demostrado que

esto es especialmente relevante cuando se trabaja con grupos socialmente vulnerables (Díez, Gatt & Racionero, 2011) porque no se espera que sus contribuciones sean académicas, sino desde la inteligencia cultural, práctica y experiencial que poseemos todas las personas (Ramis & Krastina, 2010). El papel del voluntariado no es enseñar, sino coordinar las interacciones entre los niños y niñas para potenciar la comunicación entre ellos con el fin de obtener el máximo rendimiento de este tiempo educativo y resolver tareas académicas de manera solidaria, basando las relaciones en el diálogo, el apoyo y la ayuda mutua (Valls & Kyriakides, 2013). En línea con esto, también la investigación ha puesto de manifiesto que es importante que los apoyos que reciben los estudiantes estén muy diversificados y no recaigan únicamente en la persona especialista (logopeda o maestro de pedagogía terapéutica, por lo general), sino en toda la comunidad (Molina & Holland, 2010).

También cabe destacar que la investigación ha demostrado que la heterogeneidad y la inclusión en el aula genera los mejores resultados (Molina & Holland, 2010; Valls & Kyriakides, 2013). Las prácticas inclusivas generan procesos continuos de participación de las personas en formación en su propio aprendizaje, a la par que disminuyen y eliminan aquellos otros procesos que puedan estar induciendo a la exclusión, generando mejoras en los resultados académicos de todos (Booth, 1996). Asimismo, desde el planteamiento de la escuela inclusiva se defiende que todo el alumnado está capacitado para aprender en los centros ordinarios, junto a los compañeros del aula, con adaptaciones o apoyos, pero siempre dentro del aula ordinaria (Stainback y Stainback, 1999).

Por todo ello, en esta investigación nos preguntamos por las prácticas concretas de inclusión que genera el trabajo en las aulas mediante grupos interactivos.

Método

Grupos interactivos es una práctica que incrementa el potencial inclusivo de las aulas, pero desconocemos a qué niveles lo hace y cómo lo propicia. Por esta razón, hemos decidido explorar en profundidad las

prácticas inclusivas que generan los grupos interactivos mediante el método etnográfico (Hammersley & Atkinson 2007), realizando dos estudios de caso (Stake 2005) en dos centros educativos de Educación Primaria.

El objetivo de nuestra investigación es conocer las prácticas de inclusión que se producen entre niños, niñas y personas adultas, trabajando en el aula en grupos interactivos. Las preguntas de investigación que nos han llevado a realizar un estudio han sido: ¿Qué prácticas inclusivas generan el trabajo en grupos interactivos? ¿Qué dimensiones se ven afectadas por el trabajo de grupos interactivos? ¿Grupos interactivos generan una verdadera inclusión?

Para ello, los investigadores del presente estudio se han introducido como etnógrafas en dos centros educativos, realizando una observación participante del trabajo que desarrollan diferentes grupos interactivos con alumnado de todas las edades de Educación Primaria, tomando nota de todas las interacciones que se producían entre los niños y entre los niños y las personas voluntarias en el seno de los grupos. Para referirnos a cada centro educativo emplearemos los pseudónimos de Centro 1 y Centro 2.

—El Centro 1 inició su andadura en grupos interactivos en el curso 2010-2011 en dos aulas y actualmente se desarrollan los grupos interactivos en ocho, con alumnado de todas las edades de Educación Primaria.

—El Centro 2 inició su andadura en grupos interactivos a finales del curso 2013-2014 en todas sus aulas de Primaria (ocho), con alumnado de todas las edades.

Ambos son centros urbanos (pero no están en la misma ciudad), tienen dos líneas por nivel, atienden a una gran diversidad de alumnado y están situados en un contexto socio-económico de nivel medio-bajo. El profesorado vinculado a la implementación de los grupos interactivos responde, en la mayor parte de las aulas, a un perfil de estabilidad en el centro. El número de alumnos participantes en esta práctica inclusiva es de 340. En ambos centros hay una gran diversidad de culturas (predomina el alumnado autóctono, pero el porcentaje de alumnado inmigrante es de alrededor de un 30%), de contextos

familiares muy variados (familias nucleares, desestructuradas y nuevas formas familiares) y con frecuentes necesidades educativas (dificultades específicas de aprendizaje variadas, retrasos curriculares, etc.).

Para registrar la información recogida en el proceso de visita a los centros, hemos categorizado las observaciones realizadas en tablas como la siguiente:

Tabla 1. Rejilla de observación empleada.

Código de la interacción	Compuesto por fecha y un número identificativo
Contexto de la interacción	Curso, perfil de la persona voluntaria y breve descripción de la tarea.
Descripción de la interacción	Interacciones producidas en el grupo en un momento de resolución del ejercicio. Para transcribir se emplean las claves: A1, A2... para las intervenciones del alumnado y V1, V2... para las de la persona voluntaria.

A lo largo del curso 2014-2015 hemos realizado visitas a estos centros para realizar observaciones, realizando un diario semiestructurado de interacciones verbales en base a esta rejilla de observación (para cada situación de interacción se empleaba una rejilla). Hemos obtenido las siguientes interacciones comunicativas en las dieciséis aulas que desarrollan grupos interactivos (ocho en cada centro). Cada día de visita, en coordinación con los equipos directivos de ambos centros, que han apoyado la realización de este estudio, se aprovechaba a ver el máximo de grupos de trabajo de todas las edades.

Se ha realizado un total de ocho visitas a los centros y se ha recogido un total de 95 situaciones de interacción verbal registradas en la rejilla de observación. Se distribuyen del siguiente modo:

Tabla 2. Visitas realizadas a los centros e interacciones recogidas.

	Visitas realizadas	Interacciones recogidas
Centro 1	5	62
Centro 2	3	33

Además, se ha recogido la opinión de seis personas voluntarias (cuatro mujeres y dos hombres que son familiares del alumnado o personas del barrio), dos maestras y dos miembros del equipo directivo de estos dos centros, a través de un breve cuestionario abierto suministrado por correo electrónico.

Tras la recogida de información, organizamos y analizamos los datos, siguiendo pautas propias del análisis de contenido, ya que todos son de tipo cualitativo, dada la necesidad de conocer las prácticas producidas en el aula, surgiendo así cinco categorías de análisis.

Resultados

Los resultados muestran que durante la realización de los grupos interactivos se desarrollan prácticas de aprendizaje dialógico y solidario que favorecen la inclusión mediante prácticas que refuerzan: (1) la colaboración y solidaridad entre niños y entre niños y adultos, (2) el respeto a todas las personas, (3) el sentimiento de pertenencia y participación, (4) la amistad y el compañerismo y (5) la gestión positiva de los conflictos. Estas cinco categorías no fueron acotadas previamente a la realización del estudio, sino que emergieron del análisis de los datos recogidos. A continuación, las analizaremos, mostrando pequeños fragmentos de interacción tomadas de nuestras rejillas de observación y testimonios de las personas consultadas, para ayudar a comprender mejor los resultados obtenidos.

1. La colaboración y solidaridad

En los grupos interactivos se produce una colaboración y solidaridad permanente en el aula con carácter diversificado: alumno-alumno, alumno-grupo, alumno-voluntario, alumno-maestro tutor, etc. Éste es un elemento clave que esta forma de trabajo promueve, ya que en un principio el alumnado tiende a resolver las tareas de forma individual, pero poco a poco van adquiriendo otras competencias cívicas de apoyo y puede ayudar a mejorar el aprendizaje.

“La colaboración del alumnado es un factor que depende muchísimo de cómo yo actúe. En general, observo que no es un aspecto que tengan interiorizado, aunque a medida que se trabaja, lo van adquiriendo. Al iniciar la tarea tienden a ser muy individualistas en su realización, pero recordándoles “entre todos/as”, “tenéis que ayudarlos”... enseguida reconducen y disfrutan muchísimo apoyándose” (V3).

Para que esta colaboración entre ellos/as se produzca, como plantea el voluntario anterior, es muy importante la mediación que se desarrolle dentro del grupo para evitar que el alumnado realice las tareas en solitario o que sea el alumno que acaba más rápido el que las resuelve siempre en primer lugar, evitando también posibles conflictos que pudieran surgir por este motivo. A continuación, tenemos un momento de una clase de matemáticas en la que niños de tercero de Educación Primaria están realizando oralmente una suma para resolver un problema.

A1. 6 y 4 son diez.

A2. Y te llevas uno.

A1. 4 más 3, siete.

A2. No. 4 más 4 porque te llevabas uno.

V. No puedes avasallar a tu compañero. Tienes que darle tiempo para pensarlo.

A2. 4 más 4, ocho.

En esta transcripción podemos ver cómo un alumno (A2) ayuda a su compañero (A1). El primero, que tiene más dificultades, inicia la suma y se olvida de decir que se lleva una, pero su compañero se lo recuerda. A continuación, al seguir operando se olvida de añadir la unidad que se llevaba y su compañero le corrige. Dado que el segundo es mucho más hábil en el cálculo, la voluntaria le pide que deje al compañero pensarlo por sí mismo. Con esta colaboración de los tres, se logra resolver positivamente el ejercicio, mientras los otros miembros del grupo escuchan atentos los razonamientos.

2. El respeto a todas las personas

Observando el comportamiento de los niños dentro de los grupos, podemos constatar que las prácticas de respeto son primordiales entre el alumnado, pero también con las personas voluntarias y maestros. Este respeto se observa no solo en el turno de palabra y en escuchar lo que sus compañeros están diciendo, sino también hacia los errores de los otros, ya que, por lo general, cuando alguien se equivoca, la reacción del resto no es de burla o risa, sino que tratan de ayudarse para entender todos cuál es la respuesta correcta, haciendo que todos se beneficien de los errores de los demás y los suyos propios. En relación con esto, mostramos dos momentos breves de interacción.

En la primera están realizando la lectura colectiva de un texto para contestar posteriormente unas preguntas de comprensión. Aparece una frase con una palabra desconocida para el alumnado, por lo que la persona voluntaria les anima a llegar juntos al significado.

V: ¿Sabéis que es el hábitat?

A1: Donde viven los animales.

V: Vale, ahora busca la palabra en el diccionario. Tenéis que explicar la frase "los animales vivirán en condiciones similares a su hábitat natural".

A2: Vivirán en condiciones parecidas.

A3: Adaptar a los animales.

A1: No, adaptar un hábitat artificial para los animales.

Aunque no todos los estudiantes han respondido correctamente, los demás miembros del grupo han respetado sus respuestas sin hacer ningún tipo de broma o burla, al igual que han respetado el turno de palabra para participar.

La segunda interacción se da durante la realización de un problema de matemáticas, donde tienen que comprar determinados productos de un catálogo de una tienda de comida. En un primer momento compraron una unidad de todos los productos del catálogo, mientras

que en esta segunda actividad solamente tienen que comprar los productos que estén en oferta, pero tres unidades de cada uno de ellos.

A1: *Da 24 euros*

A2: *¿Qué dices? Si antes daba 12 euros y comprábamos todo, ahora que solo compramos las ofertas tiene que ser menor.*

A1: *Pero antes comprábamos solo uno, ahora compramos tres de cada.*

V: *A ver, explícaselo a todos para que lo entiendan.*

A3: *Pero, ¿qué quiere decir 3x2?*

A2: *Compras 3 y te llevas 2.*

A1: *No, eso no puede ser. Es al revés, no puedes comprar más de lo que te llevas.*

El alumnado presente en el grupo no se ríe ni se burla de las personas que se han equivocado o no entienden el ejercicio, y optan por respetarle e intentar que comprenda en dónde ha cometido el fallo y cómo corregirlo.

“En la gran mayoría de los grupos, veo una relación de respeto, ayuda, participación. (...) En segundo de Primaria, una niña reprochó a otra que todo el rato era ella la que comenzaba leyendo los ejercicios y que ellos también querían. Lo bonito fue cuando en un minuto le pidió disculpas por las formas en las que se lo había dicho” (V4).

3. El sentimiento de pertenencia y participación

A través de las observaciones realizadas hemos podido constatar que todos los alumnos se sienten parte del grupo en el que están, sienten que ese es su lugar y se sienten con confianza y seguridad para expresar sus ideas y opiniones, sabiendo que van a ser escuchadas y respetadas. Incluso los alumnos que son más tímidos o callados se sienten con libertad de responder a las cuestiones al igual que el resto, como se observa en la siguiente intervención, donde tienen que acordar un nuevo título para un artículo que acaban de leer:

A1: *Regalo...*

A2: *El arca de Noé.*

A4: *El zoo de bolleros.*

A2: *Un gesto de amistad de Cuba para Namibia.*

A3: *Será al revés, de Namibia a Cuba.*

Tras plantear los titulares, cada uno fue diciendo el que más le gustaba o el que más apropiado les parecía, eligiendo como titular final el que más convenció a la mayoría.

Los alumnos aportan sus ideas para el beneficio del grupo y participan porque se sienten cómodos y quieren hacerlo, como también comentó una tutora:

“De hecho, ciertos alumnos que en clase son poco participativos en los grupos interactivos se implican más al ser grupos más reducidos” (Maestra tutora).

Este aumento de la confianza conlleva también un aumento en la participación, ya que, como hemos comentado anteriormente, los alumnos se sienten más motivados para aportar su opinión y no les produce tanto miedo equivocarse o que su idea no sea secundada por el resto, ya que todas las opiniones se respetan, como ilustran los dos fragmentos siguientes:

En una clase de lengua, practicando el uso de las letras mayúscula tienen que acordar entre todos dónde colocarlas. Les dan el título de una película, *“Cómo entrenar a tu dragón”*, y van argumentando.

A1: *La mayúscula se pone en Cómo y en Dragón, que lo he visto en la tele.*

A2: *Se pone en todas palabras.*

A3: *No, se pone solo al principio.*

Tras escucharse llegan a la conclusión de que se pone solo al principio.

V: Muy bien, se pone al principio, no hace falta ponerla en todos los lados, solamente al inicio del título.

En una clase de matemáticas les dan el catálogo de productos de una tienda y tienen que comprar todas las gominolas, dulces y bebidas

no alcohólicas que aparecen. Deben comprar tres productos de cada uno y sin oferta.

V: *¿Qué hay que hacer?*

A1: *Poner cuánto cuesta cada producto y multiplicarlo por 3.*

A2: *¿Y no sería más fácil sumarlos todos y multiplicarlos por 3?*

A1: *No, porque hay que ir uno por uno.*

Entre todos llegan a la conclusión de que deben ir multiplicando por 3 cada uno de los productos, y luego hacer la suma total de todos ellos. Aunque asumieron que el problema se podía hacer de las dos maneras, eligieron por mayoría hacerlo de esta.

Como podemos apreciar, en ambas intervenciones participan todos los alumnos, y, entre ellos, debaten para llegar al resultado final y resolver la actividad. Se constata que las opiniones de todos son respetadas, a la par que son respetados los turnos de palabra, como ya se había comentado en el apartado anterior.

Cabe destacar también el hecho de que este aumento en la confianza y participación no solo sucede dentro de los grupos, sino que también se ha extrapolado al resto de la clase, produciéndose beneficios en todos los niveles, como nos comenta una tutora:

“Ahora ellos se sienten con mayor confianza para preguntar las dudas y más seguros en ciertos momentos, cuando por ejemplo salen a la pizarra o en alguna actividad en la que tienen que hablar en público” (Maestra tutora).

4. El compañerismo y la amistad

Los niños que participan en los grupos interactivos colaboran conjuntamente para llegar al resultado final, pero no todos tienen la misma facilidad para todas las tareas, ni todos comprenden todo a la primera. En las observaciones hemos podido constatar que los integrantes del grupo tienen en cuenta a sus compañeros y, cuando ven que hay alguien que no comprende algo, o que le cuesta y le lleva más tiempo realizar una actividad, muestran compañerismo y no dudan en ayudarles o en volverles a explicar lo que necesiten. Esto, a largo plazo,

genera mejores relaciones de amistad en los grupos y en el contexto general de la clase. Por ejemplo, pudimos observar un caso durante la realización de una actividad de matemáticas: una alumna que tenía más dificultades y se perdía fue apoyada por su compañero en todo momento, desde que percibió sus dificultades, incluso antes de acabar su propia actividad, para que su compañera pudiese seguir el mismo ritmo que los estudiantes más rápidos. A continuación se muestra un fragmento de la conversación que tuvo lugar entre estos alumnos:

A1: *Ahora tienes que poner las gominolas, ¿Cuánto cuestan?*

A2: *1 euro.*

A1: *Pues ponlo.*

A1: *Ahora lo siguiente, el burn. Pon el precio. De momento solo pon los datos, pero ponlo.*

Situaciones así favorecen que las relaciones de apoyo y compañerismo declinen en relaciones de confianza y amistad entre los niños. Otra situación observada fue durante la realización de un problema de matemáticas donde tenían que sumar un conjunto de cantidades, y hay dos alumnas que son amigas a las que les dan resultados diferentes:

A1: *Da 33,70.*

A2: *Eso no puede ser.*

Deciden hacer la operación de manera conjunta ayudándose mutuamente.

A1: *Es verdad, me he liado un poquito.*

El hecho de que aprendan a trabajar de esta manera, con este compañerismo y ayuda amistosa entre ellos, tiene repercusiones no solo dentro del grupo, sino también dentro del grupo-clase, ya que la convivencia general dentro de la clase parece que mejora.

“A los niños los grupos les gustan mucho y trabajan mejor en ellos que en otras circunstancias. Ayudan a mejorar la relación entre ellos y a trabajar de manera más colaborativa” (Directora).

5. La gestión positiva de los conflictos

Como afirman los voluntarios entrevistados, y como hemos podido comprobar mediante las observaciones, apenas se dan conflictos en el desarrollo de los grupos interactivos. De hecho, no hemos registrado ninguno. Los niños trabajan de manera conjunta y llegan juntos al resultado final de la actividad sin grandes problemas entre ellos durante este proceso. Sin embargo, sí es cierto que, en ocasiones, surge alguna pequeña tensión al ponerse de acuerdo con la solución del ejercicio, o con algún alumno más individualista que quiere trabajar solo, o si algún alumno quiere imponer algo al resto sin discutirlo con el grupo.

“En un grupo a una alumna le sentó muy mal una frase hecha que dijo otra alumna, porque ella se la tomó al pie de la letra y se enfadó. En otro grupo he tenido varias veces problemas con una alumna que tiene gestos como tirar la goma de borrar en vez de pasársela a sus compañeros y les resulta molesto. A la hora de resolver alguna cuestión, a veces sucede que la mitad del grupo quiere poner una cosa y la otra mitad otra o que cada uno quiere poner lo que él mismo piensa y surgen conflictos para resolverlo” (V2).

Los voluntarios coinciden en la importancia que tiene la figura del voluntario en este tipo de situaciones, para evitar el individualismo y el trato inadecuado, aunque saben que si surge algún asunto que puede ser relevante está el tutor en el aula y puede colaborar en la solución del problema.

“Es el voluntario quien resuelve este tipo de problemáticas, aunque la tutora en algunas pocas ocasiones también interviene” (V1).

Conclusiones

En grupos interactivos se genera una interacción que produce aprendizaje. Aunque no todos y todas sepan resolver los ejercicios, o no comprendan todo lo que se ha trabajado en clase, disfrutan de los aprendizajes del resto de compañeros, se ayudan y se explican lo que no comprenden, utilizando un vocabulario y una manera de expresar-

se más asequible o más cercano que el de sus profesores para avanzar curricularmente. El alumnado se siente cómodo para expresarse con libertad, siente que tienen un lugar dentro del grupo y que su opinión es válida, importante y necesaria para el avance conjunto (Valls & Kyriakides, 2013; Álvarez & Puigdemívol, 2014). Como hemos podido observar en la mayor parte de las interacciones recogidas, los estudiantes se explican entre ellos las actividades, lo que facilita una mejora en la comprensión y el entendimiento por parte de todos los miembros del grupo, así como la mejora de sus competencias y habilidades cognitivas, y la mejora del clima de aula, todo esto desde una actitud de respeto, solidaridad y compañerismo.

Además, grupos interactivos fomentan el trabajo cooperativo entre todas las personas del aula, elevando la capacidad de participación de la comunidad en los centros educativos. Los centros y el conjunto del profesorado pueden eliminar las barreras que impiden la participación igualitaria de todo el conjunto del alumnado, y no sólo de ellos y ellas, sino también de las familias, el profesorado y el personal que trabaja en el centro, mediante el diálogo igualitario y la cooperación en la mejora escolar, compartiendo dos ideas claves: unas altas expectativas y una gran confianza en las capacidades que todos los alumnos poseen para aprender y lograr el éxito académico (Díez, Gatt & Racionero, 2011).

Por último, cabe destacar que los grupos interactivos, al buscar la heterogeneidad, generan la inclusión en el aula de todos, tanto de los más avanzados académicamente como los que tienen más dificultad (Molina, 2015). Por todo ello, parece necesario y relevante emplear grupos interactivos en los centros educativos para que todos los estudiantes puedan desarrollarse al máximo en sus aprendizajes instrumentales y de valores, haciéndolo de manera inclusiva, solidaria e interactiva.

Referencias

- Álvarez, C. & Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: Un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus

- protagonistas. *Profesorado*, 18(3), 239-253. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev183COL3.pdf>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, España: Hipatia.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Christie, D., Tolmie, A., Thurston, A., Howe, C. & Topping, K. (2009). Supporting group work in Scottish primary classrooms: improving the quality of collaborative dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 141-156.
- Díez, J., Gatt, S. & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196.
- Durand, T. M. (2013). Continuity and Variability in the Parental Involvement and Advocacy Beliefs of Lation Families of Young Children: Finding the Potential for a Collective Voice. *School Community Journal*, 23(1), 49-79.
- Flecha, R. (1997). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. London: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- García, L. & Ríos, O. (2014). Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191.
- Gillies, R. M. (2014). Developments in classroom-based talk. *International Journal of Educational Research*, 63, 63-68.
- Gillies, R. M., & Khan, A. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 7-27.
- González, N. & Moll, L. (2002). Building Bridges to Funds of Knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641.
- Grau, V., & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22(6), 401-412.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge.
- MacQuarrie, S., Howe, C. & Boyle, J. (2012). Exploring the characteristics of small groups within science and English secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 527-546.

- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392. Recuperado de <http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/viewFile/642/475>
- Molina, S. & Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 56.
- Ramis, M. & Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in the school. *Journal of Psychodidactics*, 15, 239-252. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/818>
- Remedios, L., Clarke, D. & Hawthorne, L. (2012). Learning to listen and listening to learn: one student's experience of small group collaborative learning. *The Australian Educational Researcher*, 39(3), 333-348.
- Reznitskaya, A., Kuo, L. J., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C. & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29-48.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea.
- Stake, R. E. (2005). *The art of case study research*. London: Sage.
- Teo, P. (2013). 'Stretch your answers': Opening the dialogic space in teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(2), 91-101.
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 221-238. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100013&script=sci_arttext
- Webb, N. M., Franke, M. L., De, T., Chan, A. G., Freund, D., Shein, P. & Melkonian, D. K. (2009). 'Explain to your partner': teachers' instructional practices and students' dialogue in small groups. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 49-70.
- Wells, G. & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The journal of the learning sciences*, 15(3), 379-428.